Tendências da educação superior: diversidade, relevância e qualidade

Autor(es): Lourtie, Pedro

Publicado por: Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

URL persistente: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/36224>

DOI: DOI:http://dx.doi.org/10.14195/2183-2722_1-1_7

Accessed : 26-Apr-2023 15:45:58

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.

REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Ensino Superior

Organizadores

Sônia Fonseca | Luísa Cerdeira |
Tomás Patrocínio

7

Tendências da educação superior: diversidade, relevância e qualidade

Pedro Lourtie¹

1 Introdução

O presente artigo baseia-se na apresentação feita pelo autor na 3ª Conferência FORGES, em dezembro de 2013². No título adotou-se a expressão educação superior, ao invés de ensino superior, mais usual em Portugal, em atenção à realização da conferência no Brasil. Independentemente da discussão sobre a formulação, se educação como objetivo ou ensino como parte do processo educativo e que requer a aprendizagem para chegar à educação, considera-se que as duas formulações recobrem o mesmo objeto. Serão usadas indiferentemente no texto.

Situação diferente é a do termo superior. No ensino superior incluem-se, umas vezes, formações pós-secundárias que não conferem grau académico, apenas diploma, e outras vezes apenas as formações conferentes de grau académico ou que requerem um grau académico. Daí que se tenha vindo a difundir, designadamente em organizações internacionais, a fórmula ensino terciário ou educação terciária. Ou seja, a educação que se segue à secundária. Terminologia bem mais democrática, na medida em que indica apenas a sequência e não sugere uma relação de superioridade.

Se o título explicita que se vai tratar de tendências, no final

1 Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa, Portugal.

2 3ª Conferência FORGES: Política e Gestão da Educação Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 4, 5 e 6 de Dezembro de 2013, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

tratar-se-á igualmente de desafios que se colocam à educação superior no atual contexto internacional, tanto para as instituições como para os Estados. Contexto ou contextos, económicos e sociais, sejam mundial, lusófono, europeu ou português, condicionantes e indutores de mudanças, servem para ilustrar tendências gerais e exemplos particulares de evolução e diferentes perspetivas.

2 Expansão da frequência

Se há algo inquestionável na evolução da educação terciária é a sua expansão e a aceleração verificada nos primeiros anos do presente milénio. Como se pode observar na figura 1, a população estudantil passou de cerca de 33 milhões em 1970 para quase 200 milhões em 2012. E duplicou o número de estudantes entre 1980 e 2000, em 20 anos, precisando de apenas 12 anos para voltar a duplicar até 2012. Este crescimento não é apenas o efeito do crescimento da população, tendo a taxa de frequência em relação ao grupo etário passado de 10% em 1970 para mais de 32% em 2012³.

Os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tiveram igualmente fortes aumentos da frequência do ensino superior, apesar de dinâmicas populacionais significativamente diversas. A figura 2, baseada num cenário intermédio de projeções das Nações Unidas⁴, mostra a evolução durante um século, com início no ano das independências dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), normalizada a 2010, a que se faz corresponder o índice 100. A evolução do número de alunos entre 1999 e 2012, apresentada nas figuras 3.1 a 3.3, apesar dos dados lacunares, permitem constatar um forte crescimento do número de estudantes nestes países, com a exceção de Portugal, país em que o crescimento se verificou sobretudo na década anterior, como se pode verificar na figura 4⁵.

3 Dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO, extraídos em julho de 2014.

4 Nações Unidas, Perspetivas da População Mundial, Revisão de 2010, consultada em novembro de 2011.

5 Os dados usados para as figuras 3 e 4 são do Instituto de Estatísticas da UNESCO, extraídos em julho de 2014.

Figura 1 – População estudantil mundial

Figura 2 – Evolução da população dos países membros da CPLP

Figura 3 – Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste

Figura 3.2 – Brasil

Figura 3.3 – Angola, Moçambique e Portugal

Figura 4 – Portugal: número de estudantes entre 1971 e 2012

O crescimento da taxa de frequência do ensino superior induz uma maior abrangência social conduzindo ao acesso ao ensino superior de grupos sociais até então praticamente excluídos deste nível educativo. A origem social dos estudantes do ensino superior é muito diferente quando, como em Portugal, a taxa de frequência passa de 4% do grupo etário, em 1971, para 40%, em 2012.

Para perceber a dinâmica da aposta na formação superior da população dos diferentes países seria necessário ter igualmente em conta a formação realizada no estrangeiro. Por exemplo, em Cabo Verde, até ao início deste século a grande maioria da formação superior realizava-se no estrangeiro, particularmente no Brasil e em Portugal. Atualmente, o número de alunos no país é mais do dobro dos que estão em formação no estrangeiro. No caso de Angola, o crescimento da frequência do ensino superior acelerou nos últimos anos, projetando-se um crescimento de mais de 50% entre 2012 e 2020, de acordo com o Pano Nacional de Formação de Quadros (República de Angola 2012).

3 Evolução qualitativa

A evolução da educação terciária não foi apenas quantitativa. Da universidade em que as disciplinas estudadas eram a Retórica, a Filosofia, o Direito, etc., foram sendo progressivamente incluídas novas áreas de conhecimento até aos nossos dias. Em Portugal, a Engenharia e a Economia entram na universidade em 1911, a seguir à implantação da República. Mas o elenco de áreas de formação superior continua a evoluir. A introdução da Enfermagem data, em Portugal, de 1988, em Cabo Verde é muito recente e em Angola subsiste uma situação mista, coexistindo formações superiores e não superiores.

Nos países europeus, formações nas áreas de tecnologias da saúde e das terapias, como a Radiologia ou a Fisioterapia, são atualmente formações superiores em muitos países, em Portugal desde 1993, enquanto noutros países são ainda formações profissionais não incluídas no sistema formal de educação.

A inclusão de novas áreas de formação no sistema de educação terciária tem sido frequentemente acompanhada de diversificação

institucional (Van Vught 2007). A diversidade de áreas de formação, a massificação e as exigências de cobertura geográfica contribuem para a criação de instituições de características diversas, como os Technical Colleges e Community Colleges, nos Estados Unidos da América, os Regional Colleges, atualmente University Colleges, na Noruega ou os Politécnicos, com esta ou outra designação, em vários países europeus, incluindo Portugal.

A tendência para a diversificação institucional é um movimento que gera tensões contraditórias. Se, por um lado, se verificam tendências de diversificação e regionalização, por outro existem movimentos de emulação das instituições com maior prestígio social, as universidades, e de racionalização de recursos que apontam para a concentração institucional.

Do lado dos estudantes identifica-se igualmente uma evolução para a diversificação dos perfis daqueles que acedem à educação superior, com a procura por parte de novos públicos, como têm sido designados, mais velhos, com experiência profissional e outras vivências e que procuram o reforço das suas competências, frequentemente em resposta às exigências do mercado de trabalho. Trata-se de públicos que têm objetivos mais concretos e competências adquiridas por via informal ou não formal, relevantes para a formação que pretendem adquirir.

É assim que se desenvolvem os processos de creditação de competências que estão hoje institucionalizados em muitos países. Os primeiros desenvolvimentos mais consistentes tiveram lugar sobretudo após a segunda guerra mundial, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, dirigidos especialmente a militares desmobilizados e que tinham tido formação não formal como preparação para o esforço de guerra.

A evolução quantitativa, sobretudo nos casos em que é muito rápida, apesar de uma parte da população ativa reforçar a sua formação acedendo ao ensino superior, cria desequilíbrios geracionais importantes. É o que se verifica atualmente em Portugal e está e irá acontecer noutros países membros da CPLP. Na figura 5 apresenta-se a distribuição etária dos níveis de qualificação em Portugal à data dos Censos 2011 (Conselho Nacional de Educação 2013).

A adaptação da oferta à tipologia da procura, particularmente evidente nas situações de oferta excedentária relativamente à procu-

ra, envolve medidas de compatibilização do estudo e do trabalho, da aproximação geográfica à procura, de ofertas com ritmos de estudos mais adequados à diversidade de públicos, etc.. Como o ensino a distância, cujo desenvolvimento se apoia na evolução tecnológica, viabilizadora de novos processos e abordagens, e que é uma forma de oferta mais flexível e adaptada à diversidade da procura.

Figura 5 – População portuguesa por grupo etário e nível de escolaridade mais elevado

A adaptação da oferta à tipologia da procura, particularmente evidente nas situação de oferta excedentária relativamente aos candidatos, envolve medidas visando a compatibilização do estudo e do trabalho, a aproximação geográfica à procura, a adequação dos ritmos de estudos à diversidade de públicos, etc.. Como o ensino a distância, cujo desenvolvimento se suporta na evolução tecnológica, viabilizadora de novos processos e abordagens, e que é uma forma de oferta mais flexível e adaptada à diversidade da procura.

A pressão da procura de formação superior, em países em que o sistema de educação superior não tem suficiente capacidade estrutural de resposta, cria a oportunidade para novas formas de oferta. Em países em que a oferta pública é insuficiente, tem-se verificado o desenvolvimento de oferta privada, como aconteceu em Portugal, sobretudo entre 1980 e 1995, e se constata atualmente noutros países de língua portuguesa. Esta oferta pode ser endógena, com recursos privados nacionais, exógena ou mista.

A educação transnacional, por vezes também designada por transfronteiriça, engloba vários tipos de oferta, desde a frequência de cursos superiores no país exportador, passando pela instalação de instituições de um país noutro ou a prestação de serviços educativos a instituições do país de acolhimento da formação. Aquilo a que no parágrafo anterior se designou por oferta exógena inclui-se nesta tipologia.

A educação superior transnacional é atualmente um negócio que envolve, a nível mundial, verbas consideráveis (Bashir 2007). Os Estados Unidos da América representavam, segundo dados de 2008 do Fundo Monetário Internacional (Ministério do Comércio 2013), cerca de metade do comércio mundial e, extrapolando os dados para o presente, o valor das exportações de educação deste país será atualmente superior a 20 mil milhões de dólares (ou 20 biliões de dólares, consoante se adote a norma europeia continental ou anglo-saxónica)⁶. Os países de língua inglesa, como o Reino Unido ou a Austrália, são grandes exportadores mundiais e tratam a exportação de serviços de educação como uma política nacional (HM Government 2013; The British Council 2013).

4 Regulação e qualidade

O crescimento do ensino terciário, em número de alunos e de instituições, a diversificação institucional e dos modos de oferta, a globalização, a mobilidade internacional e a oferta transnacional justificam a necessidade de sistemas de regulação e de garantia da qualidade da oferta educativa. Acresce que o crescimento do número de alunos, nos países em que tradicionalmente o financiamento dos estudos superiores é, pelo menos parcialmente, assegurado pelo Estado, caso da generalidade dos países europeus, coloca pressões sobre os orçamentos nacionais e leva a reforçar os mecanismos de regulação e controlo de qualidade, como forma de rentabilizar o investimento e evitar desperdícios⁷. Conduzindo igualmente a aumentar a contribuição dos próprios estudantes ou das famílias

6 Admitindo um crescimento dos últimos 6 anos idêntico ao verificado entre 1999 e 2008.

7 Esta pressão foi amplificada pela crise originada em 2008.

para os custos de frequência.

É neste contexto que a partir da primeira metade da década de 1990, mais tarde do que nos Estados Unidos da América, os processos e sistemas de garantia da qualidade se desenvolvem na Europa. São então adotados sistemas baseados essencialmente em três modelos, holandês, britânico e francês, que evoluem muito rapidamente ao longo desta década.

A Convenção de Lisboa, da UNESCO e do Conselho da Europa (Assembleia da República 2000), teve o início dos seus trabalhos em 1992 e, nos seus termos de referência não se considerou a garantia da qualidade. Quando da sua adoção, em 1997, havia já a consciência de que seria necessário ter em conta as questões da qualidade e da sua avaliação. No entanto, para evitar parar um processo que tinha levado 5 anos a passar dos termos de referência a um texto que pudesse ser formalmente aprovado, optou-se por remeter essas questões para um código de boas práticas, publicado em 2001 (Lisbon Recognition Convention Committee 2001).

A Declaração de Bolonha, adotada em 1999, (Declaração de Bolonha 1999) inclui uma referência à garantia da qualidade, mas apenas em termos de cooperação, porque subsistiam sistemas diferentes e nenhum dos países pretendia prescindir do seu. É só em 2005 que são adotados os padrões e diretrizes europeias para a garantia da qualidade (ENQA 2005) e, em 2008, a criação de um registo europeu de agências⁸.

A oferta de educação transnacional escapa, no entanto, ao controlo dos sistemas de garantia da qualidade dos países de origem das instituições que fornecem a formação superior. Cabe aos países de acolhimento criar as regras necessárias para assegurar que a formação oferecida no seu território é de qualidade e que apenas são reconhecidas qualificações de instituições sujeitas a sistemas credíveis de qualidade. Por exemplo, a Malásia estabeleceu acordos com países das instituições que oferecem formação superior no seu território, como o Reino Unido, a Austrália e alguns estados dos Estados Unidos da América, para que haja a intervenção das agências de garantia da qualidade dos países de origem na oferta oriunda desses países.

⁸ EQAR, European Quality Assurance Register.

5 Rankings

O estabelecimento de listas ordenadas de instituições segundo determinados critérios ou parâmetros, rankings, entrou nos hábitos internacionais, quer se trate de listas globais, generalistas ou de determinadas especialidades, regionais ou nacionais (Rauhvagers 2011; Rauhvagers 2013). Uma hierarquia é fácil de comunicar, daí o atrativo que os rankings têm tido para a comunicação social que os divulga e até promove a sua feitura. Mas as instituições são complexas, têm perfis, finalidades e objetivos diversos que não são captados por indicadores sintéticos. Acresce que, para elaborar um ranking global, abarcando instituições de todo o Mundo, é necessário dispor dos mesmos indicadores para todas as instituições e os que estão disponíveis são em número limitado. Os sistemas de garantia da qualidade, mesmo quando fornecem um indicador sintético, são baseados em abordagens mais complexas e usam indicadores que não são universais.

Os rankings globais mais conhecidos aparecem já no século XXI, com o chamado Ranking de Xangai⁹, em 2003, e o Ranking do Times Higher Education, em 2004. O de Xangai começou por ser um instrumento das universidades chinesas para se compararem internacionalmente e emularem universidades de prestígio, designadamente norte-americanas. Anteriormente existiam rankings desenvolvidos nos Estados Unidos da América, designadamente por órgãos de comunicação social.

Recentemente, a União Europeia financiou um estudo de viabilidade daquilo que se tem designado por um *multiranking*, ou seja, uma base de dados de instituições que permite a cada interessado definir os critérios que lhe interessam, de entre os disponíveis na base de dados, e compor os seus próprios rankings. O U-Multirank¹⁰ foi apresentado em maio de 2014, ainda com défices de informação sobre as instituições que terão de ir sendo supridos progressivamente. Há uma experiência anterior de multiranking, o CHE University Ranking¹¹, inicialmente para as universidades alemãs a que poste-

9 Academic Ranking of World Universities.

10 <http://www.u-multirank.eu>.

11 Desenvolvido pelo CHE (Centre for Higher Education Development), com apoio do DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) e do Die Zeit.

riormente aderiram instituições suíças e holandesas.

Não é impossível fazer comparações, mas é essencial ser prudente no uso e ter em conta dois aspetos. O primeiro é que o resultado só é relevante se os critérios adotados estiverem alinhados com os nossos objetivos (Lourtie 2010). O segundo é que, não tendo todas as instituições idênticos objetivos e missões, um mesmo ranking dificilmente será igualmente adequado a cada uma delas. No caso dos multiranking, os objetivos de referência não são fixos e são escolhidos de acordo com os interesses do utilizador, admitindo que existem dados ou indicadores adaptados a esses objetivos. Ou seja, o resultado não indica as melhores instituições em absoluto, mas as que apresentam melhores indicadores dos considerados relevantes pelo utilizador.

Muitos invocam rankings, sobretudo quando favoráveis, mas poucos terão analisado os critérios e verificado se estão alinhados com a sua noção de qualidade. E o uso de medidas inadequadas pode ser prejudicial, na medida em que dá indicações desajustadas das finalidades. Abusar dos rankings pode provocar efeitos nocivos, de acordo com uma conferência organizada em 2011, envolvendo a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial. Esta conferência teve alguma repercussão na comunicação social¹² e deu origem a uma publicação da UNESCO (Marope, Wells & Hazelkorn (Eds.) 2013).

6 Internacionalização

Uma outra tendência da educação superior é o crescente número de estudantes a frequentar cursos superiores fora do seu país de origem. Dados da OCDE, traduzidos graficamente na figura 6 demonstram essa evolução (OCDE 2013). No entanto, este crescimento acompanha o aumento global do número de estudantes no mundo, como se pode verificar da tabela 1 através da percentagem de estudantes fora do país de origem relativamente ao total de estudantes a nível mundial.

12 O Nouvel Observateur titulava: *Attention, l'abus de palmarès nuit gravement à l'université!*

Figura 6 – Número de estudantes fora do país de origem

Tabela 1 – Percentagem de estudantes fora do país de origem, relativamente ao total de estudantes

Ano	2000	2005	2010
Percentagem de estudantes	2,11%	2,17%	2,28%

O movimento de estudantes entre regiões não é simétrico, havendo regiões que são fornecedoras líquidas de estudantes, como há regiões em que a percentagem de estudantes no estrangeiro é superior à sua quota de estudantes a nível mundial. Da figura 7 verifica-se que a Ásia fornece mais de metade dos estudantes a frequentar cursos no estrangeiro, proporção que é semelhante à do total dos estudantes que consta da tabela 2.

Tabela 2 – Percentagem de estudantes por região (2012)

África	Ásia	Europa	América do Norte	América do Sul	Oceânia
5,9%	53,4%	16,6%	14,2%	9,0%	0,8%

A África, por seu lado, tem uma percentagem de estudantes fora do país dupla da do total de estudantes, enquanto a América do Norte está no extremo oposto com apenas 2,7% de estudantes oriundos dessa região a estudar no estrangeiro, contra 14,2% do total de estudantes no mundo.

Figura 7 – Estudantes estrangeiros por região de origem

Analisando a percentagem de estudantes estrangeiros por país de destino, representado na figura 8, é possível constatar que a América do Norte, Estados Unidos da América e Canadá, recebem 21,2% dos estudantes. A Europa, por seu lado, apresenta uma percentagem de estudantes fora dos países de origem superior à sua quota total de estudantes, mas claramente inferior à dos estudantes estrangeiros recebidos. A soma da percentagem dos países europeus explicitados na figura 8, outros países europeus constarão dos “outros países”, é de 35,2%, superior aos 23,1% da figura 7. Certamente que estes números, superiores aos 16,6% de quota mundial é consequência dos programas europeus de mobilidade.

Figura 8 – Estudantes estrangeiros por país de destino

Esta movimentação internacional de estudantes apenas contabiliza os estudantes que se movimentam fisicamente, não incluindo os que seguem formações a distância, nem as situações de educação transnacional em campus deslocalizados do país de origem da instituição e que acolhem estudantes do país onde se encontram sediados.

7 Empregabilidade

Uma tendência atual é a da crescente importância dada às questões da empregabilidade nas políticas de educação terciária (Silva 2010). A importância resulta da identificação de necessidades de formação superior não satisfeitas, mas também da convicção de que os perfis de saída dos diplomados não são os mais adequados às necessidades do mercado de trabalho (Knight & Yorke 2006). Um dos objetivos que, em 1999, levou à Declaração de Bolonha (Declaração de Bolonha 1999) e, antes dela, à da Sorbonne, em 1998, foi o do aumento da relevância para o mercado de trabalho das formações superiores.

Existem, no entanto, alguns equívocos quanto ao que se entende por empregabilidade. Uma definição que é atualmente largamente consensual nos meios ligados à educação superior europeia é a seguinte (Yorke 2006)¹³: “Um conjunto de resultados – competências, compreensões e atributos pessoais – que tornam mais provável que os diplomados consigam emprego e sejam bem sucedidos nas ocupações escolhidas, com benefícios próprios, para a força de trabalho, para a comunidade e para a economia.”

O termo empregabilidade é também usado correntemente como abreviação de taxa de empregabilidade ou taxa de emprego que dá a percentagem de indivíduos empregados, de entre os portadores de uma dada formação, diplomados de uma instituição ou globalmente dos diplomados de um país. A taxa de empregabilidade não depende, no entanto, apenas da qualidade da formação, designadamente das competências requeridas pelo mercado de trabalho de que os diplomados dispõem, mas também da situação da economia e, em consequência, das oportunidades do mercado de trabalho (Harvey s/ data).

À definição acima falta abarcar explicitamente, para além de emprego no sentido de trabalho por conta de outrem, o empreendedorismo e o desenvolvimento de trabalho em regime autónomo.

Desde o final do século passado que têm sido desenvolvidos numerosos estudos sobre as competências para a empregabilidade, ou seja, aquelas que, sendo relevantes para a economia, tornam mais provável obter uma ocupação desejada. O termo competências também se presta a alguns equívocos. Aqui é usado com o sentido que consta de documentos europeus, por exemplo na Resolução do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais (União Europeia 2006): “As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego”. Só que, no caso das formações terciárias, não se trata das competências necessárias a todas as pessoas, mas dos diplomados.

Diversos autores classificam as competências para a empregabilidade em três categorias: qualidades pessoais, tais como autoconfiança, iniciativa, reflexividade; competências nucleares, por exemplo comu-

13 Tradução minha.

nicação oral e escrita, criatividade, capacidade de obter informação; e competências processuais, onde se inclui resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipa (Silva 2010).

8 Desafios e tendências

Nas secções anteriores identificaram-se tendências da educação superior e contextos em que se desenvolve, a nível internacional e dos países de língua portuguesa, mas também europeu. Tendências que significam domínios onde se verificam mudanças, evoluções, questões que, no dia-a-dia das instituições e na condução das políticas de educação terciária dos Estados, implicam desafios a enfrentar (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal (Eds.) 2008; High Level Group on the Modernisation of Higher Education 2013).

No que se refere às instituições de educação terciária, identificam-se cinco grandes desafios:

- Qualidade
- Relevância
- Adequação a públicos diversos
- Reconhecimento nacional e internacional
- Sustentabilidade financeira

Assegurar a qualidade é, em qualquer fase da vida de uma instituição, um desafio permanente. É um desafio maior em situações de crise, mas é particularmente importante nas fases de forte crescimento da procura de formação superior, nas quais se verifica uma tensão entre a procura, com as forças políticas e sociais a pressionar para um crescimento rápido da oferta, e a disponibilidade de meios materiais adequados e, sobretudo, de meios humanos qualificados.

As instituições são cada vez mais colocadas perante exigências de relevância das formações que oferecem. As pressões do mercado de trabalho e mesmo dos alunos apontam sobretudo para uma relevância no curto prazo. Enquanto a vida profissional útil de um diplomado que conclui o seu curso na juventude é previsivelmente de 4 décadas, ao longo das quais terá de se adaptar a novas realidades, sociais, económicas, científicas e tecnológicas. O que não raro

gera dificuldades de entendimento.

A adequação a públicos diversos obriga as instituições a formas de organização e funcionamento diferentes das tradicionais, em que as instituições se dirigiam quase exclusivamente aos jovens oriundos do ensino secundário e em que eram os poucos outros que se tinham de adaptar às características da oferta.

A capacidade de atrair alunos, sobretudo os melhores, bem como as oportunidades de que as instituições dispõem para colaboração com outras instituições e entidades, dependem muito do seu reconhecimento nacional e internacional. Daí que às instituições não baste fazer bem, mas seja necessário o reconhecimento de que fazem bem.

A sustentabilidade financeira, sobretudo quando a oferta se torna excedentária relativamente à procura, seja por efeito da crise, do aumento da oferta ou do esgotamento demográfico da procura, é um problema com que as instituições se confrontam. E que procuram ultrapassar através da valorização da sua oferta, da atração de novos públicos ou de alargamento geográfico da área de captação de candidatos.

Os desafios não se colocam apenas às instituições de ensino terciário, sejam elas públicas ou privadas. São também dos Estados, de entre os quais se evidenciam os seguintes:

- Regulação e qualidade
- Competitividade nacional
- Resposta à procura social e ao desenvolvimento socioeconómico
- Equidade no acesso
- Financiamento

O crescimento dos sistemas de ensino terciário, com cada vez maior número de instituições, mais diversificadas no que se refere às suas missões ou à natureza das entidades promotoras ou instituidoras, é um desafio para a regulação do Estado. Regulação que, no que se refere ao sistema em geral, tem como finalidades a qualidade da formação que é colocada à disposição dos cidadãos, a garantia de que os graus nacionais obedecem a padrões internacionalmente

adequados, de que a oferta é relevante para o desenvolvimento socioeconómico e, no caso do ensino público, de que não há desperdício de dinheiros públicos.

A qualidade, mas também as regras de organização das instituições e de funcionamento dos sistemas de ensino superior, bem como as políticas de promoção do ensino superior nacional a nível internacional, são elementos essenciais para a promover a competitividade dos países. Competitividade que é necessária para as oportunidades de cooperação ou de atração de estudantes, de projetos e de financiamentos.

Orientar a oferta de forma a responder à procura social e à necessidade de qualificações para o desenvolvimento socioeconómico, sem retirar aos cidadãos o direito de escolherem a formação que desejam, é um desafio para os decisores políticos. Informação sobre o potencial de oportunidades de trabalho, promoção da educação para as áreas de conhecimento deficitárias e incentivos para quem escolha as formações necessárias ao desenvolvimento do país, são alguns dos instrumentos para enfrentar este desafio.

A equidade no acesso é outro desafio. Implica dar a todos oportunidades de formação até aos níveis mais elevados de qualificação, qualquer que seja o ponto do país onde vivam e qualquer que seja a sua origem social. É uma tarefa sempre inacabada que, para manter as políticas dentro de parâmetros orçamentais aceitáveis para a generalidade dos contribuintes, se transforma num delicado exercício de equilíbrios e compromissos.

Finalmente, o financiamento de um sistema de ensino superior cada vez mais alargado é um desafio óbvio. Assegurar que as instituições do sistema público de educação superior são sustentáveis, que a população tem a capacidade de suportar os custos de frequência, onde se incluem as propinas¹⁴, e que o esforço orçamental se mantém dentro de limites aceitáveis, não tem solução consensual. Basta constatar a diversidade de soluções a nível mundial, com algumas regularidades por continente, e mesmo dentro de cada continente, como é o caso na Europa.

14 Propina no sentido do português de Portugal, ou seja, do pagamento devido pelo aluno à instituição de ensino superior pela frequência do curso.

9 Conclusão

No presente artigo visitaram-se tendências recentes dos sistemas de educação terciária, da sua evolução a nível mundial e dos países de língua portuguesa. Tendências que implicam desafios que se colocam atualmente às instituições e aos Estados.

Perante os dados, é legítimo questionar até quando se poderá sustentar um crescimento a 6% ao ano, como o verificado desde o início do século. E quais as implicações da manutenção desse ritmo de crescimento para a transformação futura do panorama institucional e das políticas públicas de educação terciária.

Mas esta é outra reflexão, mais especulativa, mas do maior interesse para a definição de estratégias e de políticas, tanto para as instituições de educação terciária, como para os Estados.

Referências

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Volumes 1 & 2, OECD

Declaração de Bolonha (1999). *Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999*

Silva, A. (2010). *As Competências para a Empregabilidade no Ensino Superior*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal

Knight, T. P., & Yorke, M. (2006). *Embedding Employability Into Curriculum*, Series 1, The Higher Education Academy, Reino Unido

Harvey, L, (s/ data). *Employability and Diversity*, Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University, UK (www2.wlv.ac.uk/webteam/.../sdd-harvey-0602.doc)

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*, The Higher Education Academy, Reino Unido

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Dinamarca

ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsínquia, Finlândia

Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Portugal

Assembleia da República (2000). *Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europeia*, Resolução nº 25/2000, Portugal

HM Government (2013) *International Education: Global Growth and Prosperity*, Reino Unido

The British Council (2013). *The shape of things to come The evolution of trans-national education: data, definitions, opportunities and impacts analysis*, Going global 2013, Reino Unido

Marope, P., Wells, P. Hazelkorn, E. (Eds.) (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*, UNESCO

- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and their Impact*, EUA
- Rauhvargers, A. (2013). *Global University Rankings and their Impact: Report II*, EUA
- Lourtie, P. (2010). Quality assurance alignment. In Blättler, A., Bollaert, L., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H., Loukkola, T., Michalk, B. & Nielsen, K. (Eds.) *Creativity and diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010*, EUA
- OCDE (2013) *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*
- Ministério do Comércio (2013). *Trade in Services Report 2009*, República Popular da China
- Bashir, S. (2007) *Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries*, Banco Mundial
- Van Vught, F. (2007). *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems*, CHET anniversary conference, Cape Town
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Report to the European Commission
- Lisbon Recognition Convention Committee (2001) *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, Council of Europe
- União Europeia (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, JO L 394/10
- República de Angola (2012). *PNFQ: Plano Nacional de Formação de Quadros, 2013-2020*